

Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden. Eine empirische Studie

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 261-276. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas: Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden. Eine empirische Studie - In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 261-276 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84960 - DOI: 10.25656/01:8496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84960>

<https://doi.org/10.25656/01:8496>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich.

Zur Einleitung in das Beiheft. 7

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN

Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze 17

HELMUT HEID

Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen

Beurteilungskategorie 41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen:

Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle 55

HARTMUT DITTON

Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.

Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. 73

HERBERT ALTRICHTER

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung 93

TOM STRYCK

Qualitätssicherung in der Geisterbahn.

Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? 111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung . . . 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie 261

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden

Eine empirische Studie

1. Einführung

Fragt man nach den Zielen des Hochschulunterrichts, so zeigt sich, daß darunter auf verschiedenen Ebenen und Dimensionen sehr Unterschiedliches gemeint sein kann. Die Ziele lassen sich in mindestens dreierlei Hinsicht klassifizieren: (a) nach *Inhaltskriterien* (vgl. die verbreitete Unterscheidung zwischen kognitiven, sozialen und affektiven Kompetenzen; BLOOM et al. 1956) und innerhalb der Bereiche nach verschiedenen Verhaltenskategorien (vgl. die BLOOMSche Taxonomie kognitiver Lernziele) bzw. Hierarchieebenen (GAGNÉ 1985); (b) nach ihrem *Allgemeinheitsgrad* (Leit-, Richt-, Grob-, Feinziele) bzw. ihrer *zeitlichen Erstreckung* (kurzfristige, mittelfristige, langfristige Ziele); und (c) ihrer *Explizitheit* (explizit formulierte vs. implizite, nur anhand ihrer Wirkungen erschließbare Ziele).

Daß sich dadurch auch Probleme der Kompatibilität oder Vereinbarkeit bzw. der Konkurrenz verschiedener Zielkriterien ergeben, wird oft übersehen. Im Rahmen dieses Beitrags wird versucht, Wirkungen des Hochschulunterrichts im Hinblick auf unterschiedliche Zielkriterien zu beschreiben und Bedingungen einer multikriterialen Zielerreichung aus Sicht der Studierenden herauszuarbeiten.

2. Ziele der Hochschullehre

Erziehungs- und Bildungsziele, wie sie in Lehrplänen, Richtlinien und Gesetzen formuliert sind, sind Ausdruck gesellschaftlicher Wertvorstellungen und Überzeugungen. Die Ziele des Hochschulunterrichts stehen in Zusammenhang mit den allgemeinen Funktionen, die den Hochschulen im gesamtgesellschaftlichen Kontext zugesprochen werden. Diese lassen sich durch drei Merkmale charakterisieren (HUBER 1983a; vgl. auch DAXNER 1996).

- *Wissenschaftsbezug*: In dem Maße, in dem die Hochschulausbildung als Teil des Wissenschaftssystems gesehen wird, sind Wissenschaftsproduktion und -erhaltung integrale Aufgaben der Hochschule (KLÜWER 1983). Die Ausbildung dient insbesondere auch der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses; d.h., sie soll die Absolventen befähigen, am Forschungsprozeß teilzunehmen (KLÜWER 1983). Aus dieser Perspektive besteht die Hochschulausbildung in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Problemen und Erkenntnissen und unterscheidet sich damit im Grunde nicht wesentlich von anderen Formen der wissenschaftlichen Kommunikation (HUBER, 1999).

- *Praxisbezug (bzw. Berufs- und Tätigkeitsorientierung)*: Eine zweite Funktion der Hochschulausbildung, die in den letzten Jahren immer stärker in den Vordergrund gerückt ist, betrifft die berufliche Qualifizierung und somit die Rolle der Hochschule für das Beschäftigungssystem (TEICHLER 1983). Hochschulausbildung dient der Vorbereitung auf außeruniversitäre berufliche Tätigkeiten, die zwar auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren und vom aktuellen Erkenntnisstand der Wissenschaft beeinflusst werden, aber keine wissenschaftlichen Tätigkeiten im engeren Sinne darstellen.
- *Personbezug*: Darüber hinaus ist die Hochschulausbildung von großer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (HELMKE 1998; PORTELE/HUBER 1983): Die Hochschule ist eine wichtige Sozialisationsinstanz, die eine zunehmend große Zahl junger Erwachsener in einer wichtigen Lebensphase nachhaltig beeinflusst.

Die Multikriterialität der Aufgaben und Ziele der Hochschule und des Hochschulstudiums manifestiert sich auch im Hochschulrahmengesetz, wo es heißt: „Die Hochschulen dienen der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“. Das Ziel des Studiums wird im Hochschulrahmengesetz (§ 7) wie folgt festgelegt: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

In dieser Allgemeinheit besteht Konsens über die Berechtigung der skizzierten Ziele. Die Übereinstimmung verringert sich jedoch in dem Maße, in dem verschiedene Ziele konkretisiert und gewichtet werden. So verbinden verschiedene gesellschaftliche Gruppen mit der Hochschulausbildung ganz unterschiedliche Interessen und Erwartungen und versuchen, im Sinne ihrer eigenen Leitvorstellungen auf die Hochschulausbildung Einfluß zu nehmen. Vertreter der Wissenschaft sehen das allgemeine Ziel eines Hochschulstudiums primär darin, Studierende in die Lage zu versetzen, sich selbständig mit den wissenschaftlichen Problemen des jeweiligen Faches oder mit wissenschaftlichen Problemstellungen im allgemeinen auseinanderzusetzen und die Fähigkeit zu erwerben, sich wenigstens ansatzweise am Forschungsprozeß zu beteiligen (HELMKE/SCHRADER 1998a). Hierzu müssen nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch fachübergreifende Kompetenzen („higher order skills“) aufgebaut und entwickelt werden. Man spricht dabei von Schlüsselqualifikationen oder auch von „soft skills“, überfachlichen Kompetenzen oder „cross-curricular competencies“ (WEINERT 1998; WEINERT/SCHRADER 1997; WILDT/ORTH in Druck). Dazu zählen etwa: Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (Lernen lernen), kritisches Denken, Bereitschaft zur intellektuellen Auseinandersetzung, Fähigkeiten zur Beurteilung, Beschaffung und Nutzung von Informationen, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, rhetorische Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenzen. Neben diesen Fähigkeiten zum Wis-

senserwerb und zur Wissensnutzung hat im Hochschulbereich auch die Ausbildung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Interessen, wissenschaftsbezogener Einstellungen sowie ethischer und moralischer Maßstäbe einen hohen Stellenwert (vgl. HÄRNQVIST 1992; McKEACHIE 1999).

Wirtschaftsvertreter bemängeln seit langem, daß die deutschen Hochschulen ihre Studierenden nicht ausreichend auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Es würden zwar hervorragende fachliche Qualifikationen vermittelt, es fehlten aber insbesondere Sozialkompetenz, Team- und Führungsfähigkeit sowie fest ausgebildete Persönlichkeitsstrukturen (DEUTSCHE PRESSE-AGENTUR 1999). Von Unternehmensvertretern geforderte Persönlichkeitsmerkmale umfassen etwa Innovationsfreudigkeit, Ausdauer, Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie unternehmerisches Denken (vgl. WEISS 1999). Heute besteht nicht der geringste Zweifel, daß traditionelle fachliche Qualifikationen für die künftige Berufswelt mit ihren Erfordernissen lebenslangen Lernens und kontinuierlicher Weiterbildung nicht mehr ausreichend sind: Gefordert werden Fähigkeiten wie „geschultes analytisches, kritisches und logisches Denken in Systemen und Prozessen sowie die sichere Beherrschung der wissenschaftlichen Problemlösungsstrategien“, was wiederum „gutes Abstraktionsvermögen, die Fähigkeit zur Analogie- und Modellbildung und eine gehörige Portion wissenschaftlicher Neugier und Phantasie“ erfordere (WEISS 1999, S. 48). Zu diesem Zweck müsse der Studierende vor allem lernen zu lernen, wozu insbesondere die Fähigkeit zur Formulierung und Analyse von Problemstellungen, zur wissenschaftlichen Recherche, die Beherrschung der einschlägigen Methoden und theoretischen Ansätze des eigenen Fachs sowie zur Auswertung und schriftlichen Darstellung der Ergebnisse gehöre (WEISS 1999). Diese Schlüsselqualifikationen überlappen sich teilweise mit denen, die auch von Vertretern einer wissenschaftsorientierten Hochschulausbildung angestrebt werden. Das Problem scheint somit weniger im fehlenden Konsens über grundlegende Zielvorstellungen zu bestehen, sondern in der mangelnden Realisierbarkeit vieler dieser Ziele unter den Bedingungen der heutigen Universität.

3. Mehrkriteriale Zielerreichung

Trotz der häufig proklamierten Wichtigkeit oder gar Vorrangigkeit nicht-kognitiver Ziele wird der Lern- und Unterrichtserfolg in Schule und Studium in der öffentlichen Diskussion wie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung noch häufig mit dem Erreichen kognitiver Lernziele – und oft auch noch verengt auf den Erwerb von Fachwissen – gleichgesetzt. Das Erreichen affektiv-motivationaler und sozialer Ziele (im folgenden unter „nicht-kognitive Ziele“ zusammengefaßt) wird selten systematisch überprüft. Noch seltener wird geprüft, ob kognitive und nicht-kognitive Ziele gleichzeitig realisiert werden oder ob dabei Zielkonflikte auftreten, wie sie für die Schule beispielsweise die Münchner Studie zutage gefördert hat: Dort zeigte sich, daß ein ausgeprägt leistungsorientierter Unterricht ungünstige Nebenwirkungen hatte, z.B. eine verringerte Lernfreude (HELMKE/SCHRADER 1993; WEINERT/HELMKE 1987).

Die Frage, ob und inwieweit verschiedene Ziele des Unterrichts gleichzeitig erreicht werden oder ob sie sich wechselseitig blockieren oder ausschließen, ist un-

seres Wissens bislang – unter dem Thema „Konkurrenz oder Inkompatibilität von Zielkriterien“ – ausschließlich in der schulischen Unterrichtsforschung thematisiert worden (HELMKE/SCHRADER 1998b; HELMKE/WEINERT 1997). Das Hauptinteresse lag dabei auf zwei Fragestellungen. Erstens: Gelingt es im Unterricht, Leistungssteigerung (d.h. Verbesserung des durchschnittlichen Lernzuwachses einer Schulklasse) und Ausgleich von Leistungsunterschieden (d.h. Verringerung von Leistungsunterschieden innerhalb der Klasse) gleichermaßen zu fördern (siehe etwa BAUMERT/SCHMITZ/SANG/ROEDER 1987; HELMKE 1988; TREIBER 1980; TREINIES/EINSIEDLER 1996)? Und zweitens: Sind kognitive und nicht-kognitive Zielkriterien kompatibel (GRUEHN 1995; HELMKE/SCHRADER 1990; SCHRADER/HELMKE/DOTZLER 1997)? Dahinter steht die Vorstellung, daß Schulunterricht über die rein fachlichen Wirkungen hinaus auch eine Reihe erzieherischer Wirkungen (FEND 1981) hat (wie Förderung von Lernfreude, Selbstvertrauen oder Verringerung der Ängstlichkeit), die vom Lehrenden teils bewußt angestrebt, teils beiläufig und nicht intendiert (Stichwort: *latentes Lernen* oder *hidden curriculum*), mitunter auch gegen seine ausdrückliche Absicht vermittelt werden.

Auch in der Diskussion zur Effektivität des Hochschulunterrichts stehen meistens kognitive Zielkriterien im Vordergrund, insbesondere der in Indikatoren wie Absolvenzzahlen, Notendurchschnitten, Abbruchquoten und Studiendauer zum Ausdruck kommende allgemeine Studienerfolg (GOLD 1988; GIESEN/GOLD 1996). Hinweise auf die Erreichung nicht-kognitiver Ziele lassen sich meistens nur indirekt aus breiter angelegten Studien zu Persönlichkeitsveränderungen (z.B. Einstellungen, Orientierungen, Selbstkonzepten, überfachlichen Kompetenzen) im Rahmen der Hochschulsozialisation (vgl. HELMKE 1998; HUBER 1991) gewinnen. Die einseitige Betonung kognitiver Wirkungen und Ziele steht in auffallendem Gegensatz zu vielen bildungspolitischen Zielvorstellungen.

4. Fragestellungen

Die Effektivität des Hochschulunterrichts läßt sich prinzipiell auf zweierlei Weise messen: (a) durch direkte Erfassung der Qualität der Unterrichts- bzw. Lehrprozesse (z.B. Klarheit, Motivierungsqualität, Engagement) und (b) durch Messung der Produkte (Wirkungen, Folgen, Effekte) des Hochschulunterrichts, sei es im kognitiven oder nicht-kognitiven Bereich. Der Auflösungsgrad kann dabei ganz unterschiedlich sein; d.h., die Erfassung sowohl der Lehrqualität als auch der Zielerreichung kann auf der Mikroebene (z.B. der einzelnen Veranstaltungsstunde) oder auf der Makroebene (z.B. der gesamten über verschiedene Veranstaltungen aggregierten Lehre in einem Semester oder einem anderem Studienabschnitt) angesiedelt sein. Zur Evaluation der Lehre im Hochschulbereich werden in der Regel Urteile der beteiligten Studierenden, die sich meistens auf Prozeßmerkmale richten, herangezogen (BARGEL/EL HAGE, dieser Band; HELMKE 1996; RINDERMAN 1996). Ganz überwiegend werden dabei einzelne Lehrveranstaltungen beurteilt; selten wird das Studium als Ganzes beurteilt. Eine Ausnahme bilden die Untersuchungen der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996), die für ihre regelmäßigen, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführten Repräsentativbefragungen auf

Bundesebene Urteile von Studierenden verwendet haben. Darauf basierend, wollen wir den folgenden Fragen nachgehen:

- In welchen Bereichen (oder anders: bei welchen Zielkriterien) sehen sich Studierende besonders gefördert, und wo sehen sie Defizite? Zeigen sich dabei Unterschiede zwischen fachlichen und nicht-fachlichen Zielen? Wie hängen die Einschätzungen für verschiedene Zielkriterien zusammen, d.h., wie gut sind verschiedene Zielkriterien miteinander vereinbar?
- Verändern sich die Beurteilungen im Verlauf des Studiums, d.h., werden Studierende mit zunehmender Studiendauer ihrem eigenen Urteil zufolge stärker gefördert?
- Hängt die Einschätzung der Förderwirkung des Studiums mit Merkmalen der Lernumgebung zusammen? Welche Rolle spielen dabei insbesondere die Lernumgebung und die wahrgenommene Lehrqualität für die studentischen Beurteilungen?

5. Methode

5.1 Kontext der Untersuchung

Grundlage ist das Projekt QUALM (*Qualität der Lehre, Lernverhalten und Motivation*), eine in mehreren Ländern (Deutschland, Österreich, Vietnam) durchgeführte Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation (HELMKE/SCHRADER 1999; HELMKE/VO 1999). In dieser Feldstudie wurden verschiedene lern- und studienrelevante Persönlichkeitsmerkmale sowie Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Studiums mit Fragebogen erhoben. Die Untersuchung umfaßte drei Erhebungswellen: (1) unmittelbar nach Studienbeginn (Gegenstand der Beurteilung war hierbei die Förderung durch die Schule), (2) gegen Ende des ersten und (3) des zweiten Studienjahres.

5.2 Stichprobe

Für den vorliegenden Beitrag werden nur die Daten deutscher und österreichischer Studierender herangezogen. In die Analysen einbezogen wurde diejenige Teilstichprobe aller Befragten, bei denen zum dritten Meßzeitpunkt alle für die vorliegende Fragestellung erforderlichen Daten komplett vorliegen ($N = 169$). Die Stichprobe umfaßte Studierende der Studienfächer Psychologie, Lehramt und Pädagogik an den Universitäten Landau und Innsbruck.

Ein Vergleich psychosozialer und lernbezogener Merkmale der deutschen Teilstichprobe mit einer bundesweiten Repräsentativstudie der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996) erbrachte nur minimale Unterschiede, so dass von einer annähernden Repräsentativität der deutschen Stichprobe ausgegangen werden kann. Das Durchschnittsalter unserer Stichprobe beträgt 22.5 Jahre, der Anteil männlicher Studierender liegt – wie bei den hier einbezogenen Studienfächern generell üblich – bei 21,3%.

5.3 Instrumente

Die *multikriteriale Wirksamkeit* des Studiums und Merkmale der *universitären Lernumwelt* (Lehrqualität, Qualität des Lernangebots, Lehrengagement) wurden mit Hilfe der in Tabelle 1 dargestellten, von der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996) übernommenen Fragen und Beurteilungen erfaßt.

Tab. 1: Fragen zur Evaluation des Studiums und zur wahrgenommenen Lernumgebung

(1) Evaluation des Studiums

Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den folgenden Bereichen durch Ihr bisheriges Studium¹⁾ gefördert worden sind!

fachliche Kenntnisse
praktische Fähigkeiten, Berufs-/Praxisbezogenheit
soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen
intellektuelle Fähigkeiten (logisches, methodisches Denken)
arbeitstechnische Fähigkeiten, systematisches Arbeiten
Allgemeinbildung, breites Wissen
Autonomie und Selbständigkeit
Kritikfähigkeit, kritisches Denken
soziales Verantwortungsbewusstsein
persönliche Entwicklung ganz allgemein

Antwortskala: „gar nicht gefördert“ = 0 bis „sehr stark gefördert“ = 6

(2) Lehrengagement

Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Fachbereich nach Ihrer bisherigen Erfahrung? (7 Items)

Beispiele:

„Haben Sie den Eindruck, daß sich die Hochschullehrer/innen auf Ihre Lehrveranstaltungen gut vorbereiten?“

„Können Sie sich von den Hochschullehrer/innen persönlich beraten lassen, wenn es für das Studium notwendig ist?“

Antwortskala: „nie“ = 0 bis „sehr häufig“ = 6

(3) Qualität des Lernangebots

Welche Erfahrungen haben Sie im Verlauf Ihres bisherigen Studiums in bezug auf die folgenden Aspekte gemacht? Wie bewerten Sie ...? (8 Items)

Beispiele:

„Den Aufbau, die Struktur Ihres Studienganges?“

„Die inhaltliche Qualität des Lehrangebotes?“

Antwortskala: „sehr schlecht“ = -3 bis „sehr gut“ = 3

(4) Lehrqualität

Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, folgendes zu? (8 Items)

Beispiele:

„Der Zusammenhang mit anderen Fächern wird aufgezeigt.“

„Der Zusammenhang mit der Praxis wird an geeigneter Stelle aufgezeigt.“

Antwortskala: keine = 0, wenige = 1, manche = 2, die meisten = 3, alle = 4

Anmerkung. ¹⁾ Bei Welle 1 (unmittelbar nach Studienbeginn) bezogen sich alle Einschätzungen auf die Schule.

5.4 Durchführung der Untersuchung

Die Fragebogen erhielten alle Studierenden, die die Pflichtveranstaltungen zu Beginn des Studiums und in den nachfolgenden Studienjahren besuchten; die Verweigerungsquote lag bei 4%. Die hohe Beteiligung ist dadurch erklärbar, daß wir den Studierenden als „Gegenleistung“ für ihre Teilnahme grafisch aufbereitete individuelle Profile ihres Lernverhaltens zusagten.

6. Ergebnisse

6.1 Multikriteriale Wirksamkeit und ihre Stabilität

Abb. 1 zeigt, wie die Studierenden nach zwei Studienjahren die Wirkung ihrer Ausbildung im Hinblick auf verschiedene Zielkriterien einschätzen, geordnet nach dem Ausmaß, in dem die einzelnen Ziele als realisiert angesehen werden.

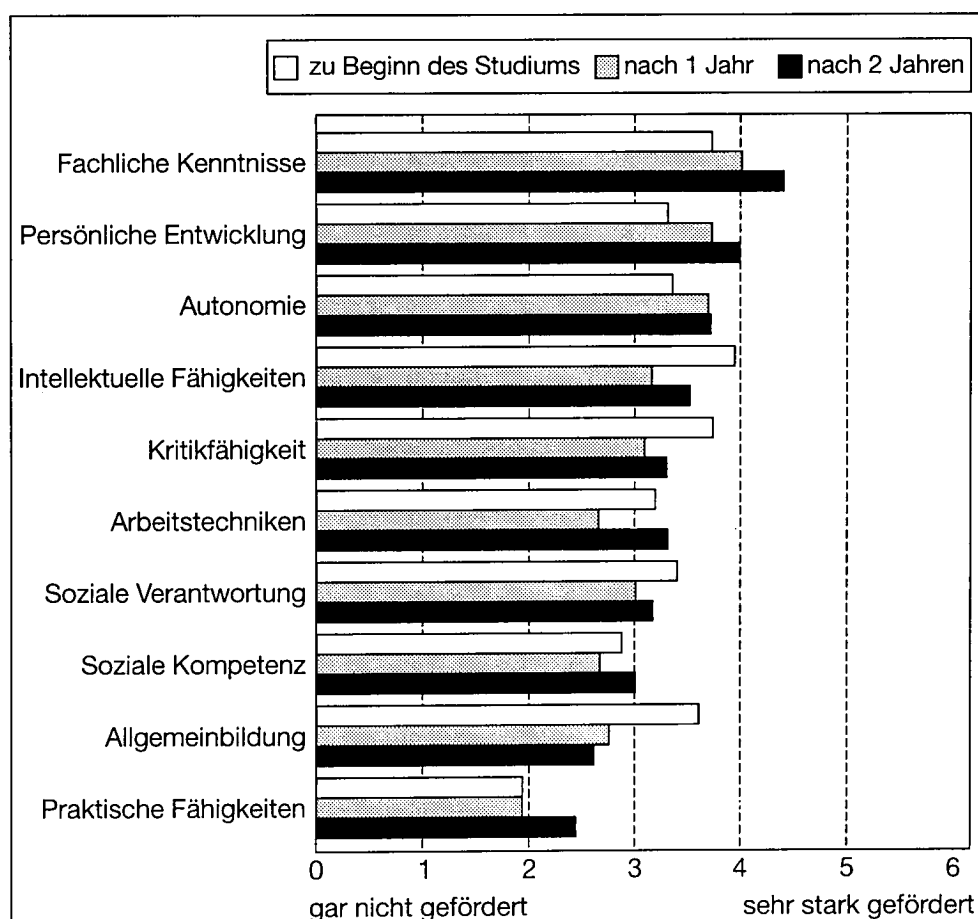


Abb. 1: **Multikriteriale Wirksamkeit des Studiums**
(zu Beginn, nach einem und nach zwei Jahren Studium)

Es zeigen sich klare Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielkriterien (Wilks Lambda = 0.3401; $F(9, 160) = 34,50$, $p < 0.0001$). Daß sich die Studierenden im Bereich der fachlichen Kenntnisse am stärksten gefördert sehen, ist fast schon trivial. Ebenso einleuchtend erscheint, daß praktische Fähigkeiten in den zur Debatte stehenden Studiengängen wenig gefördert werden. Auch die niedrigen Einschätzungen für Allgemeinbildung sind angesichts der hohen Spezialisierung der meisten Studiengänge verständlich. Weniger trivial und zugleich plausibel erscheint die große Bedeutung, die das Studium für die persönlichen Entwicklung sowie die Autonomie und Selbständigkeit der Studierenden hat, bedeutet doch das Studium für viele Studierende erstmals die Möglichkeit einer selbständigen Lebensgestaltung. Im Vergleich dazu wird die Förderung arbeitstechnischer und sozialer Fähigkeiten, die als typische Schlüsselqualifikationen gelten, als vergleichsweise defizitär beurteilt.

Die in Abb. 1 dargestellten mittleren Einschätzungen geben auch Aufschluß darüber, wie sich die Einschätzungen der Studierenden – im Durchschnitt gesehen – verändern (Niveaustabilität). Bei sieben der zehn Merkmale zeigen sich signifikante, wenn auch in der Größenordnung eher bescheidene Unterschiede zwischen den drei Meßzeitpunkten (mit F -Werten zwischen 17.64 für intellektuelle Fähigkeiten und 5.24 für praktische Fähigkeiten). Außer für Allgemeinbildung fallen die Einschätzungen nach zwei Jahren immer höher, d.h. günstiger aus als nach einem Jahr Studium; signifikant ist der Unterschied allerdings nur bei den praktischen, intellektuellen und arbeitstechnischen Fähigkeiten sowie den fachlichen Kenntnissen. Daß die förderliche Wirkung des Studiums nach zwei Jahren höher eingeschätzt wird als nach einem Jahr, ist plausibel und spricht für die Validität der Einschätzungen. Interessanterweise fällt die wahrgenommene Förderung durch das Studium in einigen Fällen (intellektuelle Fähigkeiten, Kritikfähigkeit und Allgemeinbildung) geringer aus als die Förderung durch die Schule. Bei „Allgemeinbildung“ ist über die drei Meßzeitpunkte hinweg eine fortlaufende Abnahme zu verzeichnen, was auf die mit fortschreitendem Studium zunehmende Spezialisierung des Wissens zurückzuführen sein könnte. In den beiden anderen Fällen scheint es dagegen nach einem deutlichen Einbruch nach einem Jahr zu einer Art von „Erholungseffekt“ zu kommen; möglicherweise verlieren die erworbenen Fähigkeiten und Strategien bei neuen Anforderungen zunächst an Wirkung und gewinnen diese erst nach einer Umstrukturierung oder Reorganisation auf einer höheren Komplexitätsebene wieder. Einschränkend muß man allerdings festhalten, daß Veränderungen im Niveau deshalb nicht sehr aussagekräftig sind, weil das Urteilsniveau stark vom Bezugssystem der Befragten abhängt und deshalb tatsächlichen Veränderungen gegenüber relativ unsensibel sein könnte.

Tabelle 2 stellt die korrelativen Zusammenhänge der Einschätzungen zwischen den drei Meßzeitpunkten dar. Sie geben Aufschluß darüber, inwieweit sich die individuellen Einschätzungen der Studierenden im zweiten Studienjahr durch ihre früheren Einschätzungen vorhersagen lassen oder – technisch ausgedrückt – inwieweit die Rangordnung der Einschätzungen über die Zeit stabil bleibt (Positionsstabilität). Die Ergebnisse zeigen, daß die auf den Zeitraum des Studiums bezogenen Einschätzungen bei einigen Merkmalen (insbesondere Allgemeinbildung, Autonomie) recht stabil bleiben, bei anderen Merkmalen (insbesondere Arbeitstechniken) dagegen nicht. Studierende, die sich im Hinblick auf

Merkmale wie Allgemeinbildung und Autonomie nach einem Jahr besonders gut oder besonders schlecht gefördert fühlen, tendieren auch nach zwei Jahren zu einer ähnlichen Beurteilung. Speziell beim Merkmal „Arbeitstechniken“ verändern sich dagegen die individuellen Beurteilungen recht deutlich; möglicherweise sind die hierfür relevanten studienbezogenen Erfahrungen und Lernprozesse sehr viel idiosynkratischer als bei den meisten anderen Merkmalen.

Tab. 2: Korrelationen zwischen den Einschätzungen (Positionsstabilität)

	Studienbeginn – nach 1 Jahr	nach 1 Jahr – nach 2 Jahren	d
(1) Fachliche Kenntnisse	.18	.52	***
(2) Persönliche Entwicklung	.25	.40	*
(3) Autonomie und Selbständigkeit	.15	.56	***
(4) Intellektuelle Fähigkeiten	.20	.39	*
(5) Kritikfähigkeit	.12	.41	**
(6) Arbeitstechniken	.00	.28	**
(7) Soziales Verantwortungsbewußtsein	.21	.45	**
(8) Soziale Kompetenz	.20	.37	*
(9) Allgemeinbildung	.31	.57	***
(10) Praktische Fähigkeiten	.15	.42	**
Anmerkungen: d = Signifikanz der Unterschiede zwischen den beiden Korrelationen; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.			

Bemerkenswert ist außerdem, daß die Korrelationen zwischen den beiden auf das Studium bezogenen Einschätzungen (zweiter und dritter Meßzeitpunkt) bei allen Merkmalen signifikant höher sind als zwischen den auf Schule einerseits und Studium andererseits bezogenen Einschätzungen (erster und zweiter Messzeitpunkt). Das kritische Lebensereignis „Übergang von der Schule auf die Universität“ ist also offensichtlich mit einem erheblichen Bruch der wahrgenommenen Ziele verbunden – ein Ergebnis, das bei einer Beschränkung der Sichtweise auf die Niveaushiftungen (vgl. Abbildung 1) verborgen geblieben wäre. Daß sich solche zu erwartenden Positionsverschiebungen auch tatsächlich in den Ergebnissen wiederfinden lassen, spricht übrigens für die Validität der Einschätzungen.

6.2 Zusammenhänge der Wirksamkeitseinschätzungen und Zusammenhangsstruktur

Wie Tabelle 3 zeigt, sind die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Zielkriterien ausschließlich positiv und fallen gering bis mittelhoch aus, sind also nicht im Sinne eines Halo-Effekts (ein positiver oder negativer Gesamteindruck strahlt auf alle einzelnen Beurteilungen aus, was zu hohen Interkorrelationen führen würde) verzerrt.

Tab. 3: Zusammenhänge zwischen den Zielkriterien (nach zwei Jahren Studium)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Fachliche Kenntnisse	.41	.27	.50	.31	.35	.47	.17	.30	.19
(2) Persönliche Entwicklung		.49	.20	.57	.37	.56	.55	.41	.31
(3) Autonomie und Selbständigkeit			.24	.56	.40	.45	.36	.43	.31
(4) Intellektuelle Fähigkeiten				.42	.51	.31	.22	.43	.14
(5) Kritikfähigkeit					.54	.65	.35	.50	.25
(6) Arbeitstechniken						.53	.31	.43	.33
(7) Soziales Verantwortungsbewußtsein							.53	.43	.49
(8) Soziale Kompetenz								.43	.49
(9) Allgemeinbildung									.30
(10) Praktische Fähigkeiten									

Anmerkungen: Korrelationen von $r \geq .15$ sind auf dem 5%-Niveau, Korrelationen von $r \geq .19$ auf dem 1%-Niveau signifikant von Null verschieden.

Eine Faktorenanalyse (vgl. Tabelle 4) erbringt zwei Faktoren: Der erste Faktor repräsentiert die eingeschätzte Förderwirkung im kognitiven Bereich, der zweite Faktor die Effekte im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. Das Merkmal „Autonomie und Selbständigkeit“ läßt auf beiden Faktoren substantiell; offenbar läßt es sich sowohl als intellektuelle Autonomie, d.h. als selbständiges Urteilsvermögen, wie auch als Autonomie im Persönlichkeitsbereich, d.h. etwa als Selbstverantwortlichkeit im Handeln interpretieren. Der erstgenannte Effekt scheint hier zu überwiegen, so daß dieses Merkmal hier den kognitiven Wirkungen zugerechnet wird.

Tab. 4: Faktorenanalyse der eingeschätzten Förderwirkung (nach zwei Jahren Studium)

	Faktor 1	Faktor 2
Intellektuelle Fähigkeiten	.83	
Arbeitstechnische Fähigkeiten	.73	
Kritikfähigkeit	.70	.36
Allgemeinbildung	.57	.34
Fachliche Kenntnisse	.55	
Autonomie und Selbständigkeit	.54	.36
Soziale Fähigkeiten		.81
Praktische Fähigkeiten		.77
Soziales Verantwortungsbewußtsein	.35	.73
Persönliche Entwicklung	.43	.63

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation. Erklärte Varianz (nach Rotation): Faktor 1: 29,7%, Faktor 2: 26,2%. Aufgeführt sind nur Ladungen $> .30$.

Für alle weiteren Analysen gehen wir von Faktorwerten aus, die die individuellen Merkmalsausprägungen aller Befragten auf den beiden grundlegenden Effektdimensionen darstellen. Obwohl die zehn Einzelmerkmale alle positiv miteinander zusammenhängen, sind die Faktorwerte aufgrund ihrer Konstruktion (durch entsprechende Gewichtung der Einzelmerkmale) statistisch unabhängig voneinander. Jeder Faktor repräsentiert gewissermaßen den um den jeweils anderen Wirkungseinfluß bereinigten Effekt.

6.3 Wirksamkeitseinschätzungen und Lernumgebung

In Tabelle 5 sind die Unterschiede in den Einschätzungen der Studierenden zwischen den beiden einbezogenen Studienfächern dargestellt.

Tab. 5: Eingeschätzte Wirkungen des Studiums in Abhängigkeit von Studienfach, Geschlecht und Berufserfahrung									
	N	M		SD		F		R ² *100	
		Kog	Per	Kog	Per	Kog	Per	Kog	Per
Studienfach									
Psychologie	68	3.43	2.80	0.84	0.84	15.62***	2.58 ns	9,8%	1.8%
Lehramt	101	2.80	3.07	1.01	1.10				
Geschlecht									
weiblich	133	3.01	2.99	0.98	0.96	0.02 ns	0.07 ns	0,0%	0,0%
männlich	36	2.98	3.04	1.08	1.15				
Berufserfahrung									
nein	128	2.93	3.07	1.01	1.02	2.90 ns	2.53 ns	1,7%	1,5%
ja	41	3.23	2.78	0.93	0.93				
Anmerkungen: Kog: Kognitive Wirkungen; Per: nicht-kognitive Wirkungen; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001; N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Streuung, R ² = Anteil erklärter Varianz									

Studierende der Psychologie schätzen die Wirkung ihres Studiums im kognitiven Bereich signifikant höher ein als Studierende des Lehramts, während die nicht-kognitiven Wirkungen von den Lehramtsstudierenden zwar tendenziell, aber nicht signifikant höher eingeschätzt werden. Zumindest die kognitive Wirkung des Studiums wird also in plausibler Weise – nämlich entsprechend dem unterschiedlichen fachlichen Anforderungsniveau – durch Kontextmerkmale beeinflusst. Dagegen haben weder Geschlecht noch Berufserfahrung der Studierenden als grundlegende Personenmerkmale einen signifikanten Einfluß auf die Einschätzungen.

In Tabelle 6 sind die Zusammenhänge zwischen den Wirkungen des Hochschulstudiums und verschiedenen Aspekten der Lernumwelt dargestellt.

Auf Skalenebene zeigt sich erwartungsgemäß für alle drei Merkmale (beim Lehrengagement allerdings nur schwach): Je günstiger die Lernumwelt, um so höher werden die kognitiven Wirkungen des Studiums eingeschätzt. In abgeschwächter Form gilt dies auch für die nicht-kognitiven Wirkungen. Die drei Umweltmerkmale hängen allerdings ihrerseits substanziell zusammen (sie korrelieren in Höhe von .57, .52 und .49, jeweils $p < 0.001$).

Tab. 6: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lernumwelt und eingeschätzten Wirkungen des Studiums				
	Kognitive Wirkungen	Nicht-kognitive Wirkungen	multikriteriale Wirkungen	α
Lehrengagement	.21**	.17*	.22**	.70
Qualität des Lernangebots	.36***	.26***	.42***	.72
Unterrichtsqualität	.32***	.23**	.35***	.71
Anmerkungen. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; α = Reliabilität der Skala (Cronbachs Alpha)				

Für die Frage, ob die Lernumweltmerkmale auch zur multikriterialen Zielerreichung beitragen, wurde ein Index gebildet: Für beide Wirkungsdimensionen (Faktoren) wurden die Befragten nach ihrer Rangposition in der Merkmalsverteilung in fünf Gruppen zu je 20% (Quintile) eingeteilt und bekamen dementsprechend Skalenwerte von 0 (niedrigste Ausprägung) bis 4 (höchste Ausprägung) zugewiesen. Die Skalenwerte für beide Merkmale wurden dann addiert, so daß eine neunstufige Skala (0 bis 8) für die multikriteriale Zielerreichung entstand. Hohe Werte auf dieser Skala zeigen an, daß beide Einzeleinschätzungen hoch ausfallen (gleichzeitiges Erreichen beider Zielkriterien), niedrige Werte resultieren, wenn beide Einschätzungen niedrig ausfallen.

Die ebenfalls in Tabelle 6 dargestellten Korrelationen dieser Skala mit den ausgewählten Merkmalen der Lernumwelt fallen noch etwas höher aus als für die kognitiven Wirkungen. Studierende, die die Qualität des Lernangebots als hoch beurteilen, sehen sowohl ihre fachliche als auch ihre persönliche Förderung in einem positiven Licht. Ähnliches gilt für Unterrichtsqualität und Lehrengagement.

7. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, daß sich Studierende durch ihr Hochschulstudium in verschiedenen Wirkungsbereichen in unterschiedlichem Maße gefördert sehen, am stärksten noch im Bereich der fachlichen Kenntnisse, gefolgt von der persönlichen Entwicklung und Autonomie, vergleichsweise wenig dagegen bei praktischen Fähigkeiten und Allgemeinbildung. Bezieht man diese Einschätzungen der Befragten auf die Zielvorstellungen, die für das Hochschulstudium relevant sind, so ergibt sich, daß die Hochschule insbesondere bei der Vermittlung von Fachwissen – als einem ihrer Kernziele – erfolgreich ist. Bemerkenswerterweise wird der förderliche Einfluß der Hochschule auf die persönliche Entwicklung als ebenso positiv angesehen; die Hochschule wird also auch von den Studierenden selbst als wichtige Sozialisationsinstanz wahrgenommen. Die „persönliche Entwicklung“ als ein relativ pauschal erfragtes Merkmal steht hier stellvertretend für ein allgemeines Bündel von Wirkungen, die auf eine Vielzahl von Einflußgrößen zurückgehen, die während des Studiums wirksam werden. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen wie intellektuelle Fähigkeiten, Kritikfähigkeit und Arbeitstechniken, die zu den – und zwar sowohl

von Verfechtern einer wissenschaftsorientierten Ausbildung wie von Vertretern der beruflichen Praxis – oft geforderten Zielen der Hochschulausbildung gehören, werden im Vergleich dazu durch das Studium jedoch deutlich weniger gefördert. Am geringsten wird die Förderungswirkung im Bereich solcher Kompetenzen eingeschätzt, die für die Berufspraxis wichtig sind: Dies sind neben den praktischen Fähigkeiten selbst insbesondere soziale Fähigkeiten. Die von den Studierenden als relativ gering beurteilte Förderung im Bereich der Allgemeinbildung sollte nicht negativ bewertet werden, macht sie doch deutlich, daß es im Fachstudium bereits früh zu einer Spezialisierung kommt. Über den engeren fachlichen Bereich hinausgehende wissensbezogene Ziele (Stichworte: „studium integrale“, „studium generale“) oder eine interdisziplinäre Ausrichtung des Studiums scheinen nur eine geringe Bedeutung zu haben. Insgesamt gesehen bestätigen sich somit einige der von Kritikern der Hochschulausbildung aufgezeigten Defizite und Einseitigkeiten auch in den Augen der Studierenden.

Betrachtet man die Durchschnittswerte der verschiedenen Einschätzungen, so zeigen sich diese als relativ stabil. Das Bild, das sich die Studierenden als Gesamtgruppe von den Wirkungen der Hochschulausbildung machen, erweist sich also im Laufe des Studiums als ziemlich beständig. Das heißt natürlich keinesfalls, daß sich die individuellen Einschätzungen im Laufe der Zeit nicht verändern. Hier gibt es in der Tat beträchtliche, allerdings von Merkmal zu Merkmal variierende Schwankungen: Ordnet man die Befragten danach, wie sie einzelne Wirkungen einschätzen, so ergeben sich zum Teil erhebliche Veränderungen in der Rangposition. Warum die individuellen Einschätzungen bei manchen Merkmalen (insbesondere bei den Arbeitstechniken) stark, bei anderen (wie bei Allgemeinbildung, Autonomie, fachlichen Kenntnissen) dagegen nur wenig über die Zeit hinweg fluktuieren, läßt sich anhand der vorliegenden Daten nicht klären. Dazu müßte man im Detail wissen, wie die dafür relevanten Studienerfahrungen und Lernprozesse aussehen.

Die eingeschätzten Förderungswirkungen lassen sich, wie unsere Ergebnisse zeigen, eindeutig in kognitive und nicht-kognitive Wirkungen unterteilen. Was die Bedeutung der Lernumgebung für die Einschätzungen der Förderungswirkung angeht, so ist zunächst darauf zu verweisen, daß der fachliche Kontext mit seinen unterschiedlichen Anforderungen für kognitive Wirkungen wichtig ist. Für diese erweisen sich darüber hinaus, ähnlich wie im schulischen Bereich (HELMKE/WEINERT 1997), Merkmale der Lehrqualität als günstig: Studierende fühlen sich im kognitiven Bereich um so besser gefördert, je anspruchsvoller das Lehrangebot und je größer das Engagement der Lehrenden ist und je höher die Qualität von Lehrveranstaltungen eingeschätzt wird. In abgeschwächter Form gilt dies auch für die Wirkungen im Persönlichkeitsbereich. Analysen unterhalb der Skalenebene zeigen, daß zwei Aspekte der Qualität des Lernangebots – nicht nur für kognitive Wirkungen, sondern auch für Wirkungen im Persönlichkeitsbereich – eine Rolle spielen: einerseits Aufbau und Struktur des Studienganges, andererseits die inhaltliche Qualität des Lehrangebots.

Ebenfalls sowohl für die kognitiven wie für die nicht-kognitiven Wirkungen wichtig sind Freiräume im Studium (die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen). Offenbar ist die Erfahrung, selbstbestimmt handeln zu können, sowohl für die persönliche Entwicklung wie für kognitive Lernprozesse

von zentraler Bedeutung. Dieses Ergebnis ordnet sich gut in die Annahmen und Ergebnisse der modernen Motivations- und Interessentheorien ein (DECI/ RYAN 1993; KRAPP 1993a). Während geeignetes Lernmaterial (Verfügbarkeit von Skripten oder anderem Begleitmaterial) nur für kognitive Wirkungen relevant ist, spielt die Anregung von Elaborationsprozessen (Aufzeigen von Zusammenhängen mit anderen Fächern und mit der Praxis) erstaunlicherweise nur für nicht-kognitive Wirkungen eine Rolle. Obwohl Elaborationsleistungen für ein vertieftes Verständnis und einen nachhaltigen Wissenserwerb wichtig sind, spielen sie möglicherweise für den in Prüfungsleistungen zum Ausdruck kommenden Lernerfolg an der Hochschule keine so zentrale Rolle, da Hochschulprüfungen oft oberflächenorientierte Formen des Lernens begünstigen (KRAPP 1993b). Eine Lehre, die den Erwerb eines vertieften Verständnisses, einer breiten, gut vernetzten Wissensbasis unter Einbezug anderer Lebensbereiche fördert und Bezüge zur Praxis herstellt, könnte aber ein gerade für praktische und soziale Belange sowie die eigene persönliche Entwicklung wichtiges Orientierungswissen hervorbringen.

Zwischen den Einschätzungen auf verschiedenen Zieldimensionen bestehen deutliche Zusammenhänge. Auch hier ist unklar, inwieweit ähnlich wie bei impliziten Persönlichkeitstheorien subjektive Vorstellungen zum Zusammenhang verschiedener Zieldimensionen ins Spiel kommen. Nicht auszuschließen ist, dass die subjektiven Ziele der Person, die wiederum mit dem Selbstkonzept zusammenhängen (BOEKAERTS 1998), oder Vorstellungen zum Zusammenhang verschiedener Zielkriterien die Ergebnisse beeinflusst haben.

Die positiven Zusammenhänge sprechen dagegen, daß die zugrundeliegenden Zielkriterien grundsätzlich miteinander unvereinbar sind (wären einzelne Zielkriterien nicht miteinander kompatibel, müßte es negative Zusammenhänge geben). Es deutet sich im Gegenteil eher an, daß zumindest tendenziell unterschiedliche (fachlich-intellektuelle und praktisch-soziale) Ziele gleichermaßen erreicht werden können. Zumindest muß es Teilgruppen von Studierenden geben, bei denen dies gelingt. Unser Versuch, solche multikriterialen Effekte mit Hilfe eines entsprechenden Index differenzierter zu erfassen, erwies sich allerdings nicht als sehr erfolgreich, da dieser Index kaum Effekte sichtbar machen konnte, die nicht bereits in den einfachen kognitiven und nicht-kognitiven Wirkungen zum Ausdruck kommen.

Bei der Bewertung der berichteten Ergebnisse darf man nicht aus den Augen verlieren, daß sie auf subjektiven *Einschätzungen* der Studierenden und nicht auf der direkten Messung von Effekten beruhen. In künftigen Studien sollte deshalb geprüft werden, ob sich ähnliche Ergebnisse zeigen, wenn man versucht, die Zielkriterien direkt zu erfassen (im kognitiven Bereich durch Leistungstests, im nicht-kognitiven Bereich durch Fragebogen, Peer- oder Expertenratings oder durch Verhaltensbeobachtung und objektive Daten), anstatt Beurteilungsskalen einzusetzen. Da zwischen den perzipierten und den aufgrund der realen Kriteriumsausprägungen rekonstruierten Förderungswirkungen durchaus Diskrepanzen bestehen können, wäre abzuklären, inwieweit solche direkten Messungen mit Selbsteinschätzungen der Studierenden übereinstimmen. Trotz des damit verbundenen Operationalisierungsaufwandes erscheint ein solches Vorgehen unumgänglich, wenn man zu einer genaueren Abklärung der tatsächlichen Effekte des Hochschulunterrichts und damit auch zu

einer Validierung der hier praktizierten Vorgehensweise kommen will. Eine wichtige Ergänzung der bisher verbreiteten Befragung von Studierenden bestünde u.E. darin, *Absolventen* verschiedener Studiengänge – in gestaffelten zeitlichen Abständen zu ihrem Hochschulabschluß – daraufhin zu befragen, wie nützlich, wie wichtig, wie förderlich sie selbst – und ihre Arbeitgeber – ihr Studium auf den hier skizzierten Dimensionen beurteilen. Erst dann lassen sich die Wirkungen des Hochschulunterrichts definitiv bewerten.

Literatur

- BARGEL, T./MULTRUS, F./RAMM, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Duisburg 1996.
- BAUMERT, J./SCHMITZ, B./SANG, F./ROEDER, P.M.: Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 19 (1987), S. 249–265.
- BLOOM, B.S./ENGLEHART, M./FURST, E./HILL, W./KRATHWOHL, O.: Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The classification of educational goals. New York (McKay) 1956.
- BOEKAERTS, M.: Boosting students' capacity to promote their own learning: A goal theory perspective. In: Research Dialogue in Learning and Instruction 1 (1998), S. 13–22.
- DAXNER, M.: Ist die Uni noch zu retten? Reinbek 1996.
- DECI, E.L./RYAN, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223–238.
- DEUTSCHE PRESSE-AGENTUR 11/99: Hochschulabsolventen fehlt Teamfähigkeit. In: Das Hochschulwesen 2 (1999), S. 66.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- GAGNÉ, R.: The conditions of learning and the theory of instruction. New York (Holt, Rinehart and Winston) 1985.
- GIESEN, H./GOLD, A.: Individuelle Determinanten der Studiendauer. In: J. LOMPSCHER/H. MANDL (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern (Huber) 1996, S. 86–102.
- GOLD, A.: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalyse des Studienverlaufs. Frankfurt/Main 1988.
- GRUEHN, S.: Vereinbarkeit kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 531–553.
- HÄRNQVIST, K.: Effects (long-term) of higher education. In: B. CLARK/G. NEAVE (Hrsg.): The encyclopedia of higher education. Oxford (Pergamon Press) 1992, S. 1587–1596.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10 (1988), S. 45–76.
- HELMKE, A.: Studentische Evaluation der Lehre – Sackgassen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1996), S. 181–186.
- HELMKE, A.: Hochschulsozialisation. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S.188–192.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – Clusteranalytische Studien. In: M. KNOPF/W. SCHNEIDER (Hrsg.): Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen. Göttingen 1990, S. 180–200.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. In: Praxis Schule 5–10, 1 (1993), S. 11–13.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Hochschuldidaktik. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S.183–187 (a).
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Determinanten der Schulleistung. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 60–67 (b).
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 81–102.
- HELMKE, A./VO, T.A.T.: Do Asian and Western students learn in a different way? An empirical study on motivation, study time, and learning strategies of German and Vietnamese university students. In: Asia Pacific Journal of Education 19 (1999), S. 30–44.
- HELMKE, A./WEINERT, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. WEINERT (Hrsg.):

- Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 71–176.
- HUBER, L.: Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983 (a).
- HUBER, L.: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 114–138 (b).
- HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 417–441.
- HUBER, L.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 25–44.
- KLÜWER, J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 78–91.
- KRAPP, A.: Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 187–206 (a).
- KRAPP, A.: Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft, 21 (1993), S. 219–311 (b).
- McKEACHIE, W.J.: Teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers. Boston (Houghton Mifflin Company) ¹⁰1999.
- PORTELE, G./HUBER, L.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 92–113.
- RINDERMAN, H.: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen: Analysen der Validität und zu Auswirkungen ihres Einsatzes anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Landau 1996.
- SCHRADER, F.-W./HELMKE, A./DOTZLER, H.: Zielkonflikte in der Grundschule: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. WEINERT/A. HELMKE (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997, S. 299–316.
- TEICHLER, U.: Hochschule und Beschäftigungssystem. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 59–77.
- TREIBER, B.: Qualifizierung und Chancenausgleich. Frankfurt/Main 1980.
- TREINIES, G./EINSIEDLER, W.: Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen. In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996), S. 290–311.
- WEINERT, F.E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. MATALIK/D.SCHADE (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“). Baden-Baden 1998, S. 23–43.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Bild der Wissenschaft 24 (1987), S. 62–73.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W.: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band IV: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 295–335.
- WEISS, C.: Zwischen Fachkompetenz und Problemlösungskompetenz. Ziele eines Hochschulstudiums. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1 (1999), S. 39–50.
- WILDT, J./ORTH, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied (in Druck).

Anschrift der Autoren

Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader, Prof. Dr. Andreas Helmke, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Im Fort 7, 76829 Landau.